



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Título: Análisis de las conductas motivacionales docentes en Educación Física y su relación con el aburrimiento, la oposición desafiante y la predisposición hacia la asignatura.

Title: Analysis of motivational behaviors teachers in Physical Education and its relationship with boredom, challenging opposition and subject predisposition.

Autor

**Manuel Iglesias Beitia**

Director/es

**Luís García González**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2019/2020

# ÍNDICE:

---

1. RESUMEN/ABSTRACT.....	3
ABSTRACT.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	5
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
3.1 La Teoría de la Autodeterminación.....	6
3.2 Satisfacción y frustración de las NPB.....	9
3.3 La Motivación.....	10
3.3.1 La Motivación Intrínseca.....	10
3.3.2 La Motivación Extrínseca.....	11
3.3.3 La Desmotivación.....	11
3.4 El profesor como apoyo de las NPB.....	12
4. OBJETIVOS.....	17
5. MÉTODO.....	17
5.1 Diseño.....	17
5.2 Participantes.....	17
5.3 Variables e instrumentos.....	18
5.4 Procedimiento.....	19
5.5 Análisis estadístico.....	20
6. RESULTADOS.....	20
7. DISCUSIÓN.....	28
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.....	32
9. APLICACIONES PRÁCTICAS.....	33
10. CONCLUSIONES.....	34
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35

## 1. RESUMEN/ABSTRACT

El presente estudio se basa en una evaluación diagnóstica sobre la aplicación de conductas motivacionales docentes y los posibles efectos que estas, tienen en el alumnado de Educación Física (EF) en Educación Secundaria. Por lo que el objetivo principal es analizar de que manera perciben los alumnos este tipo de conductas en su profesor de EF pudiendo definir su perfil como docente. Esto nos servirá para posteriormente, analizar cuáles son los efectos que producen sobre consecuencias motivacionales como el aburrimiento, la oposición desafiante o la predisposición hacia la asignatura de EF.

El estudio ha contado con la participación de 42 alumnos de 4º de la ESO, todos ellos han cumplimentados diversos cuestionarios donde se evaluaban las distintas conductas y estilos motivacionales docentes como el estilo de Apoyo a la Autonomía, el estilo Estructurado, el estilo Controlador y el estilo Caótico. También se incluyeron las variables de Diversión, Aburrimiento, Oposición desafiante y Predisposición con el objetivo de realizar un análisis más profundo sobre como estas variables correlacionan con los estilos mencionados anteriormente. Para el cálculo de los resultados se ha realizado un análisis de los estadísticos descriptivos, el análisis de las correlaciones entre los estilos y conductas, y finalmente un análisis de varianza (ANOVA) por género.

Los resultados de este estudio evidencian que la implementación de conductas motivantes por parte del docente en las clases de EF, van a favorecer en gran medida a la motivación de los alumnos y en especial la de las chicas, mostrándose predispuestas a la práctica de actividad física en las clases de EF. Y en general los resultados obtenidos nos muestran como el profesor de EF analizado intercala conductas que apoyan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, con conductas más exigentes o estilos dominantes. El resultado muestran un equilibrio que hace que la motivación de los alumnos en las clases de EF sea bastante positiva.

**Palabras clave:** conductas motivacionales docentes, necesidades psicológicas básicas, género, predisposición por la práctica, motivación autodeterminada, frustración de las NPB.

## ABSTRACT

The present study is based on a diagnostic evaluation on the application of motivational teaching behaviors and the possible effects that these have on the students of Secondary Education in the area of Physical Education (PE). Therefore, the main objective is to analyze how students perceive this type of behavior in their PE teacher, and being able to define their profile as a teacher. This will help us to analyze what are the effects produced on motivational consequences such as boredom, defiant opposition or predisposition towards the PE subject.

The study has had the participation of 42 students of the 4th year of ESO, all of them have completed the questionnaires about the different teaching behaviors and teaching styles, such as the Autonomy Support style, the Structured style, the Controlling style and the Chaotic style. Items like Fun, Boredom, Challenging opposition and Predisposition were also included in order to carry out a deeper analysis on how these variables correlate with the styles mentioned above. To calculate the results, an analysis of the descriptive statistics, an analysis of the correlations between styles and behavior, and finally an analysis of variance (ANOVA) by sex, were carried out.

The results of this study show that the implementation of motivating behaviors by the teacher in PE classes, will greatly improve the motivation of the students and especially girls motivation, showing themselves predisposed to the practice of physical activity in PE classes. And in general, the results obtained show us how the PE teacher analyzed intersperses behaviors that support the satisfaction of basic psychological needs, with more demanding behaviors or dominant styles. The result shows a balance that makes students motivation in PE classes quite positive.

**Key words:** motivating teaching behaviors, basic psychological needs, gender, predisposition to practice, self-determined motivation, frustration of BPN.

## 2. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la Educación Física (EF) como futuros profesores nos vamos a encontrar con alumnos de todo tipo, desde unos alumnos muy motivados y con ganas de aprender hasta alumnos que puedan llegar a "odiar la EF" y muchas veces la culpa se la echamos a ellos porque pensamos que no tienen ganas de hacer Actividad Física (AF). Pero, ¿es esto así?

El presente estudio se vincula al Trabajo Fin de Máster (TFM), perteneciente a la modalidad B que se basa en un trabajo de iniciación a la investigación, integrada en la línea “Motivación en educación física y promoción de la actividad física” tutorizada por Luis García. El trabajo se basa en analizar cómo perciben los alumnos de 4º de la ESO las conductas docentes motivantes de su profesor de EF, y si estas conductas se relacionan con los estilos docentes propuestos por el modelo circunflejo.

En este estudio vamos a intentar profundizar en como los alumnos perciben a sus profesores ya que gran parte de la motivación en los alumnos hacia la clase de EF está guiada por el profesor. ¿Cuáles serán las conductas que según los estudios más recientes, más se repiten en las clases por parte del profesor? o ¿qué estilos motivacionales se introducen para conseguir realizar una docencia de calidad?, ¿se aplican diferentes estilos y conductas para las chicas que con los chicos? son algunas de las preguntas que vamos a tratar de responder.

Se realizará un análisis sobre cómo perciben los alumnos la intervención de su profesor de EF bajo el sustento teórico de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) para poder explicar cuáles son los elementos más importantes que pueden determinar algunas variables motivacionales desde el punto de vista de los alumnos y como deberíamos de realizar nuestra intervención los docentes de EF de manera que cada uno pudiese extraer lo máximo, dejando a un lado el aburrimiento.

A continuación, se va a exponer la fundamentación teórica del estudio, la cual se basa fundamentalmente en la teoría de la autodeterminación y los tipos de motivación. En segundo lugar, se detallan los objetivos del estudio. En tercer lugar, se explica la metodología implementada para la recogida de los datos. En cuarto lugar explicaremos los diferentes resultados obtenidos. Y finalmente la discusión de los mismos con otras investigaciones, las limitaciones y prospectivas, las aplicaciones prácticas y las conclusiones del estudio.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La motivación se considera un concepto abstracto, multidimensional y explicativo del comportamiento humano. Según Kanfer, 1994; Weinberg & Gould, 2007 se considera a la motivación como un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta.

Teniendo en cuenta esta definición, parece clara la importancia de la motivación de los alumnos en las clases de EF para conseguir consecuencias positivas. De hecho, diversos estudios han mostrado la relación entre la motivación en las clases de EF y diferentes consecuencias como el esfuerzo en las clases de EF e intención de ser físicamente activo en el tiempo de ocio (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río & González, 2012), diversión en EF (Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009), mayor tiempo de práctica deportiva extraescolar (Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló & Ruiz, 2009), etc.

Pero muchos estudios centrados en el estudio de la motivación lo han hecho fundamentalmente desde el marco de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000), ya que ha permitido una mayor comprensión y explicación de la motivación experimentada por el alumnado.

#### 3.1 La Teoría de la Autodeterminación

A día de hoy, después de tantas investigaciones y evidencias que apoyan la aplicación por parte de los docentes de Educación Física (EF) de diferentes estilos o modelos que permitan crear un clima orientado a favorecer la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), las cuales tienen consecuencias positivas en el alumnado durante las clases de EF (Cheon, Reeve, y Moon, 2012; Cheon, Reeve, Yu, y Jang, 2014) y fuera de ellas (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; González-Cutre y col., 2014), todavía hay muchos docentes de EF que son reacios a cambiar y se inclinan por estilos de enseñanza más controladores (Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012). En este sentido, exponer a los estudiantes a un estilo de enseñanza más controlador puede desencadenar consecuencias negativas (De Meyer y col., 2014; Reeve y Tseng, 2011) e incluso provocar en el alumnado un comportamiento de oposición hacia las demandas y expectativas que se esperan de ellos en las clases de EF (i.e., conducta de oposición desafiante; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens, y Van Petegem, 2015). Por estas razones, el desarrollo de estrategias de apoyo a la autonomía por parte del docente de EF siguiendo las bases teóricas de la Teoría de la

Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1995), se configura como un factor social determinante en el desarrollo de los procesos motivacionales en el aula (Cheon y col., 2014).

La TAD es un enfoque hacia la motivación y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Por lo tanto, esta teoría es la base para investigar el crecimiento personal en los seres humanos y de las NPB, que son la base de su motivación autodeterminada.

Por ello se puede decir que la TAD (Deci y Ryan, 1985, 2017) es una teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Dicha teoría, se fundamenta principalmente en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas (NPB) como la autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975), la competencia (Harter, 1978; White, 1963) y la relación social (Baumeister y Leary, 1995; Reis, 1994), las cuales son esenciales para desarrollarse socialmente, para el crecimiento personal y el bienestar como más adelante se explicará (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, 2017).

Esta teoría, ha ido viviendo una evolución durante los últimos treinta años dando pie a cuatro sub-teorías, siendo la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas. Cada sub teoría se ha ido desarrollada para explicar los diferentes problemas (Moreno & Martínez, 2006).

Muchas de las investigaciones guiadas por la TAD también ha examinado los factores ambientales que dificultan o reducen la motivación del alumnado, el funcionamiento social, y el bienestar personal. Aunque han sido explorados muchos efectos perjudiciales, las últimas investigaciones sugieren que esos factores pueden ser más detalladamente descritos en términos de la frustración a estas tres necesidades básicas como explicaremos más adelante.

Según un estudio reciente de Deci y Ryan (2020), la TAD argumenta que la necesidad de apoyo mejora la motivación intrínseca y la internalización, lo que resulta en un mayor logro, mientras que, paradójicamente, intentar controlar los resultados del logro directamente a través de recompensas extrínsecas, sanciones y evaluaciones generalmente fracasa, lo que lleva a una motivación y un rendimiento académico de menor calidad.

Aunque la motivación es tratada frecuentemente como un constructo singular (Ryan y Deci, 2000), se sugiere que las personas son movidas a actuar por tipos de factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias altamente variadas. Los estudiantes pueden estar motivados debido a que ellos mismos valoran una actividad o debido a que hay una fuerte

conexión externa. Sin embargo lo más importante es el crecimiento psicológico, más que el rendimiento. Lo malo es que muchas escuelas ponen el foco en los elementos cognitivos y muchos alumnos no sobresalen (Deci y Ryan, 2020). Por lo que las escuelas deberían de apoyar el desarrollo, proporcionar condiciones que mejoren las capacidades de adaptación y la salud mental de los estudiantes y, lo que es más importante, no causar daño. La investigación de Deci y Ryan (2020) sobre la TAD muestra que el apoyo a las NPB fomenta el bienestar de los estudiantes, un patrón evidente a través de la edad, el origen étnico y la cultura, y que la necesidad de frustrar causa daños. El asunto de si las personas soportan una conducta que cae fuera de sus intereses y valores, o hacen esto por razones ajenas al yo, es algo de mayor significado en cualquier cultura (vg., Jonson, 1993) y representa una dimensión básica por la cual las personas asumen el sentido de sus propias conductas y las de otros (deCharms, 1968; Heider, 1958; Ryan y Connell, 1989).

Del mismo modo, durante la última década se ha comenzado a diferenciar entre la satisfacción y frustración de las NPB que entra directamente en contacto con la motivación del alumnado en las clases de EF (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Pero, ¿en que consiste realmente esta teoría? La teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan 1982) se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan 1995; Ryan y Deci, 2000). El primer factor que influye en la motivación intrínseca son los contextos sociales, los cuales son necesarios que conduzcan a sentimientos de competencia, acompañados de la sensación de autonomía, segundo factor, y la relación con los demás, tercer factor, para desarrollar una motivación intrínseca (González-Cutre, 2009). A estos tres factores se les conoce como necesidades psicológicas básicas o NPB.

Y la diferenciación de ambos conceptos de satisfacción y frustración, comentados anteriormente, da lugar en EF a dos vías en el desarrollo de conductas que van a promover experiencias motivacionales. Por un lado, tenemos el denominado “lado claro” de la motivación, donde las conductas que apoyan las NPB permiten la satisfacción de estas, generando formas de motivación más autodeterminadas, así como consecuencias positivas y más adaptativas. Por otro lado, existe un “lado oscuro” que plantea que distintas conductas docentes pueden producir la frustración de las NPB, formas de motivación menos autodeterminadas y consecuencias negativas y poco adaptativas.



### 3.2 Satisfacción y frustración de las NPB

El objetivo fundamental en cualquier intervención docente ha de ser la búsqueda de la satisfacción de las NPB para generar un desarrollo global de los adolescentes, alumnos o deportistas, facilitando su desarrollo y optimizando su crecimiento personal. En los últimos estudios se han comenzado a explorar los efectos que puede tener diferentes variables como la autonomía, la competencia y la relación social en búsqueda de esa satisfacción (Ryan y Deci, 2017).

La satisfacción de la necesidad de autonomía se caracteriza por el deseo de un sujeto de auto gestionar su propio comportamiento, desarrollando sus capacidades a través de tareas de forma voluntaria. En este sentido, el estudiante tiene la sensación de sentirse libre física y psicológicamente y percibe que participa activamente en la toma de decisiones y en la práctica ya sea grupal o individual de las tareas o de las sesiones. La satisfacción de la necesidad de competencia se refiere al deseo de sentirse eficaz y habilidoso en una actividad, obteniendo los resultados deseados en la misma (García-González, Abós y Sevil (2020). La necesidad de relación se refiere al deseo de sentirse integrado en un grupo social y conectado con otras personas, experimentando un sentimiento de pertenencia con sus compañeros, con el profesor o con el entrenador (Costa, Ntoumanis, y Bartholomew, 2015; Deci y Ryan, 2000; citados por García-González, Abós y Sevil (2020).

Por el contrario a la satisfacción de las NPB, podemos encontrar en la literatura científica el concepto de frustración, pero debemos de dejar claro que una baja satisfacción de las NPB no tiene porque implicar una frustración de las mismas (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). A la frustración la vamos a tratar como “el lado oscuro” de la motivación, que explica un funcionamiento psicológico desadaptativo. Los alumnos pueden sentir una frustración de su autonomía cuando se sienten obligados, presionados o forzados a hacer las cosas de una determinada manera que él no ha elegido de manera voluntaria. La frustración de la necesidad de competencia se refiere a sentimiento de inferioridad y fracaso en el desarrollo de una tarea o en un contexto determinado. Por último, la frustración de la necesidad de relación social se refiere a sentimientos de soledad y sentirse apartado o aislado del grupo (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, y Thøgersen-Ntoumani, 2011).

### 3.3 La Motivación

Debido a que hemos definido lo que es la motivación anteriormente, nos vamos a centrar en cómo la TAD ha sido capaz de identificar diversos tipos distintos de motivación, cada uno de los cuales tiene consecuencias específicas para el aprendizaje, el desempeño, la experiencia personal, y el bienestar. También, al articular un conjunto de principios concernientes a como cada uno de los tipos de motivación es desarrollada y sostenida, o evitada y reducida.

#### 3.3.1 La Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca es la forma de motivación más autodeterminada y refleja el compromiso de un sujeto con una actividad por el propio placer que produce realizarla. Es decir, un sujeto motivado intrínsecamente encuentra que la actividad que realiza tiene un fin en sí misma. De acuerdo con Bandura (1997) es importante señalar que, si un individuo se siente competente y eficaz, su motivación intrínseca será mayor.

Un ejemplo en EF sería el alumno que participa voluntariamente en las clases porque disfruta con la actividad que realiza, sabe que puede ser beneficioso para él y se esfuerza cada día por aprender cosas nuevas. En distintas investigaciones también se ha revelado que no solo las recompensas tangibles sino que también las amenazas, las fechas de entrega por así decirlo, las directivas, las presiones de las evaluaciones, y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo. Los estudios de campo han mostrado además que los docentes que apoyan la autonomía (en contraste con los controladores) catalizan una mayor motivación intrínseca, curiosidad, y el deseo de desafío en sus estudiantes (Deci, Nezlek, y Sheinman, 1981).

Aunque la motivación intrínseca es un tipo importante de motivación, no es el único tipo, ni el único tipo de la motivación autodeterminada (Deci & Ryan, 1985). De hecho, mucho de lo que las personas hacen no es, hablando estrictamente, intrínsecamente motivado, especialmente después de la primera infancia cuando la libertad para estar motivado intrínsecamente es incrementalmente reducida por las presiones sociales para hacer actividades que no son interesantes y para asumir una diversidad de nuevas responsabilidades (Ryan & La Guardia, 2000).

### 3.3.2 La Motivación Extrínseca

El término motivación extrínseca se refiere a la realización de una actividad a fin de obtener algún resultado externo y, por lo tanto, se encuentra en contraste con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción personal que ocasiona la actividad por sí misma. A diferencia de otras teorías que perciben la conducta motivadora alcanzada de manera extrínseca es no autónoma, la TAD según Ryan & Connell, (1989) y Vallerand, (1997) propone que la motivación extrínseca puede variar mucho en su autonomía relativa. Según Deci y Ryan (1985, 2000, 2002) se determinan cuatro tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La regulación externa es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, provocándose las conductas para satisfacer una demanda externa como premios o recompensas. La regulación introyectada está asociada a las expectativas de aprobación, realizando actividades para conseguir un reconocimiento social (García Calvo, 2004). La regulación identificada se da cuando el individuo realiza una actividad que no le resulta agradable pero sabe que esta le reportará beneficios, la conducta es valorada y percibida como importante (Ryan y Deci, 2000). El último nivel es la regulación integrada, siendo el tipo más autónomo de motivación extrínseca, ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en concordancia a los valores propios (Moreno y Martínez, 2006).

### 3.3.3 La Desmotivación

En el extremo totalmente opuesto de la auto-determinación se encuentra la desmotivación. Se corresponde con la falta total y absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Para García Calvo (2004), correspondería al grado más bajo de auto-determinación. La desmotivación se produce cuando hay falta de intencionalidad para actuar en este caso por parte del alumno (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) y también se produce cuando los alumnos no valora una actividad (Ryan, 1995), no sintiéndose competentes para hacerla (Bandura, 1986), o no esperando un determinado resultado (Seligman, 1975).

En el contexto deportivo, aquellos que están desmotivados practican sin propósito, experimentan efectos negativos, como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001). En este sentido, Pelletier y cols. (1998), consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación.

Una desmotivación relacionada con las capacidades y las habilidades, por lo que la desmotivación es el resultado de la percepción negativa por falta de habilidad para realizar una conducta. El segundo tipo es el resultado de las creencias del individuo, que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado. La tercera variante es la relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo, ya que las conductas requiere demasiado esfuerzo y el individuo no quiere implicarse en realizar ese esfuerzo para conseguir un resultado, por lo que podemos decir que se retroalimenta de la segunda. Para terminar, el cuarto tipo de desmotivación es el relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

### **3.4 El profesor como apoyo de las NPB**

Una vez explicado el funcionamiento de las NPB, vamos a explicar cómo el comportamiento docente puede determinar en la motivación. Una de las propuestas que integra varios de los constructos destacados anteriormente, es la realizada por Aelterman et al. (2018) y Delrue et al. (2019), quienes abogan por una organización del estilo interpersonal docente motivador o desmotivador diferenciado en cuatro tipos o estilos docentes. Estos estilos van a definir a que los docentes apoyen la autonomía, sean más controladores, desarrollen su docencia de una forma más estructurada, o si la manera de dar la clase es de manera improvisada y puede reinar un ambiente más caótico.

Estos cuatro estilos a su vez se relacionan entre sí con las conductas motivacionales docentes por lo que el estilo de apoyo a la autonomía en el que según Aelterman et. al (2019) el docente desarrolla un estilo basado en la comprensión, tratando de alimentar los intereses, opiniones y sentimientos de los alumnos. La conductas participativas toman como referencia los intereses de los alumnos a través del diálogo tratando de implicarles y les invita a proponer y a sugerir actividades. Cuando es posible, el docente trata de darles opciones con argumentos significativos sobre cómo afrontar las actividades y cómo seguir su propio proceso formativo. Y las empáticas tratan de completar los intereses personales de los deportistas buscando la forma en que las actividades sean más interesantes, agradables y divertidas. Asimismo, el docente acepta posibles expresiones negativas de afecto y trata de comprender la perspectiva de sus deportistas. Intenta aportar explicaciones y razones que en la perspectiva de los deportistas sean significativas (Aelterman et. Al., 2019).

El estilo estructurado tiene como características principales que el docente desarrolla un rol de guía u orientador de los deportistas. Para ello, parte siempre de las capacidades de los jugadores. Son características de este estilo las conductas de guía donde el docente les va orientando sobre cuáles son los pasos necesarios para completar la tarea, pero los deportistas pueden continuar de forma independiente. Y las clarificadoras, donde el profesor ofrece una visión general de lo que los estudiantes o deportistas pueden esperar de la sesión y les va informando del grado de cumplimiento de las mismas.

El estilo controlador va tomando forma cuanto el docente desarrolla un estilo basado fundamentalmente en la presión y control de los jugadores. Se relaciona con las conductas demandantes o exigentes en las que el docente exige disciplina de sus alumnos usando un lenguaje dominante y con cierto tono de poder pudiendo llegar al grito. Y dominantes, reprimiendo a los alumnos, induciendo sentimiento de culpa e incluso vergüenza pudiendo resultar en un ataque más personal para que cumplan con lo que se les pide. Más alejadas de lo que es el apoyo a la autonomía por lo que suelen ser docentes bastante exigentes.

El último de los estilos es el caótico y se caracteriza por una excesiva libertad permitiendo a los alumnos hacer lo que quieran, generando confusión sobre lo que realmente tienen que hacer. Este estilo está vinculo a conductas como la abandonada, en la que el docente, después de repetidas intervenciones, se desentiende, se da por vencido o abandona a los alumnos no incitándoles al esfuerzo. Y a la espera, donde el docente que genera estas conductas, cede la iniciativa totalmente a los alumnos. Estas últimas son las conductas que más se alejan de las prácticas motivadoras por parte del profesor hacia los alumnos. Como resultado, emerge un modelo circular o circunflejo (ver Figura 1) que integra la explicación de los distintos estilos docentes y conductas motivacionales.

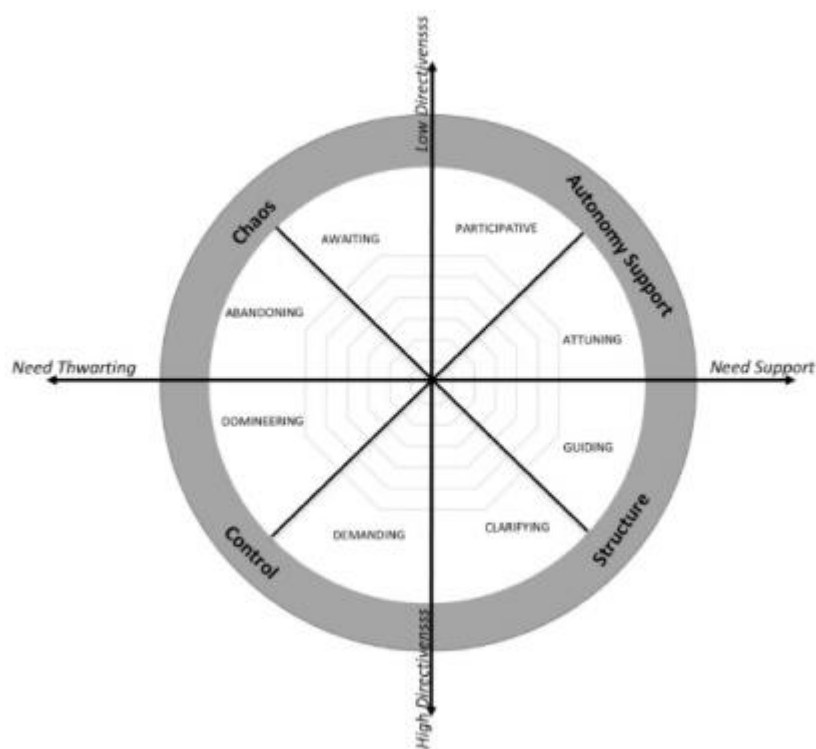


Figura 1. Representación teórica del modelo docente gradual. Delrue et al. (2019).

– *Relación de las conductas docentes con el aburrimiento*

Según los resultados obtenidos por Vermote (2020) en cuanto a la motivación de los docentes, los docentes de educación secundaria que están totalmente comprometidos con la enseñanza y que incluso disfrutaban haciéndolo, informaron de haber hecho un mayor uso del enfoque de apoyo a las NPB "en todos los ámbitos" dejando las actividades que favorezcan el clima ego a un lado. De manera consistente los resultados obtenidos por Sevil et. al (2017) afirman que el clima orientado al ego puede llevar al aburrimiento de los alumnos en las clases y de manera directa puede hasta afectar en las calificaciones de los alumnos.

Por otro lado, el aburrimiento por si solo también mostró una relación negativa con la calificación académica en el estudio de Sevil et. al (2017). Desde el punto de vista educativo, este hecho debería ser tenido en cuenta ya que algunos autores han señalado que la relación negativa entre estas dos variables puede ser bidireccional. Es decir, que el aburrimiento puede generar un menor rendimiento académico y ese menor rendimiento, a su vez, puede dar lugar a un mayor aburrimiento (Pekrun, Hall, Goetz & Perry, 2014). Todo ello hace que la utilización de conductas motivacionales enfocadas a la reducción del aburrimiento resulten fundamentales

en las clases de EF. Sin embargo, parecen necesarios más trabajos que refuten los resultados del mencionado estudio ya que el valor de las correlaciones no fue muy alto.

Pero no solo deben estar motivados los alumnos, porque los docentes con motivación autónoma invierten más en su preparación docente al preparar el material del curso en función de los intereses, y los valores de los estudiantes (i.e., el enfoque adaptativo o empático), están más abiertos a las opiniones de los estudiantes al enseñar (i.e., enfoque participativo), comunican sus expectativas con mayor claridad (i.e., enfoque clarificador) y ofrecen más ayuda y aliento a los alumnos que más lo necesitan (i.e., enfoque orientador) (Vermote et. al, 2020). Tales hallazgos muestran que la motivación autónoma para enseñar está relacionada con el uso autoinformado y percibido por los estudiantes de estrategias de estructuración y apoyo a la autonomía en el aula (por ejemplo, Katz y Shahar 2015). Por lo que si los alumnos perciben que el docente está motivado no van a encontrar ningún tipo de obstáculos para su plena implicación en la práctica de EF y por lo tanto la dimensión del aburrimiento va a estar muy poco presente.

– *Relación de las conductas docentes con la oposición desafiante*

Algunos autores sugieren que la no satisfacción de la autonomía no implica directamente la propia frustración de este mediador, considerándose dos constructos independientes (Vansteenkiste y Ryan, 2013).

Siguiendo en la línea, diferentes estudios de Moreno-Murcia y col., (2012); Reeve y col., (2014) han señalado que el estilo docente se sitúa en un continuo que abarca desde un estilo interpersonal más controlador, en el que predomina el excesivo control personal o la intimidación, hasta un máximo soporte o apoyo a la autonomía en el que el profesorado otorga un papel destacado en la toma de decisiones al alumnado. Es por ello que según los investigadores de la TAD, la frustración activa de las NPB puede provocar actitudes defensivas para hacer frente a dichas experiencias negativas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste y Ryan, 2013). Además, curiosamente, la motivación autónoma o intrínseca se relacionó negativamente con un enfoque de enseñanza abandonada. Mostrando esa motivación de buena calidad incluso sirve como un amortiguador contra renunciar a los estudiantes y abandonarlos a todos juntos.

En este sentido, una de las consecuencias negativas de índole comportamental que se pueden desencadenar cuando el profesorado se decanta por estrategias más controladoras es que los estudiantes adopten una conducta de oposición desafiante (Haerens y col., 2015). Aunque nos podemos encontrar a docentes que perciben su trabajo como un deber

desalentador, es decir, como una obligación de la que no pueden escapar, por lo que apoyan menos la autonomía y por lo tanto si a eso le sumamos que estas conductas desembocan en un sentimiento de desmotivación por parte de los alumnos, es muy probable que puedan aparecer conductas desafiantes (Vermote et. al, 2020).

– *Relación de las conductas docentes con la predisposición hacia la EF*

La predisposición es un elemento muy importante en el que nos vamos a fijar, ya que aquí podemos ver si las estrategias que está tomando el profesor son eficaces para aumentar la motivación de los alumnos, ya que si una aumenta la otra también debería.

Según (Carroll y Loumidis, 2001; Chung y Phillips, 2002; Stelzer et al., 2004; Trost et al., 1997) son los chicos los que van a presentar una predisposición más alta hacia la asignatura de EF que las chicas, esto se puede deber a diversos factores como la capacidad del docente para aplicar conductas motivantes que puedan estar dirigidas hacia ambos géneros. Muchas veces los profesores de EF deciden dejar más de lado a las chicas para así eximirse de responsabilidades y tener a todo el mundo contento. Otro de los factores es el contenido y su interés por él, hay estudios como el de Abós (2014) donde se asegura que el contenido impartido será determinante en la motivación que pueda desarrollar el alumnado, por lo que cuando se imparta un contenido de carácter más "masculino" será importante hacer hincapié en la satisfacción de las NPB en el género femenino debido a que los chicos ya estarán motivados de inicio. Ocurre lo mismo en contenidos de carácter "femenino", donde deberíamos de centrar nuestras conductas motivacionales hacia los chicos y su nivel de motivación no decaiga.

Los docentes deberían de programar de manera que cada uno de los alumnos se sienta a gusto con sí mismo lo primero, y luego con el grupo al que pertenece y así solo con eso ya estamos favoreciendo en uno de los niveles de las NPB, para a partir de ahí desarrollar habilidades para con el contenido que queremos impartir. La progresión personal es un elemento muy importante a tener en cuenta para conseguir una motivación en los alumnos y que así su interés por la asignatura de EF sea mayor.



## 4. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio es analizar las diferentes conductas docentes motivantes descritos por Aelterman et al. (2018) en el modelo circunflejo y ver como los perciben los alumnos de 4º de ESO de su profesor de EF.

Pero para poder desarrollar el estudio de una manera adecuada se han fijado tres objetivos a analizar:

1. Describir el perfil del docente en función de las conductas motivacionales percibidas por su alumnado.
2. Evaluar relaciones de las conductas con consecuencias en las clases de Educación Física.
3. Evaluar posibles diferencias de la percepción del estilo docente por parte del alumnado en función del género.

## 5. MÉTODO

### 5.1 Diseño

El diseño que se siguió en este trabajo fue un diseño de tipo selectivo según el manual de Campbell y Stanley (1966) ya que no se ha realizado ningún tipo de intervención en la muestra y por lo tanto no se han manipulado las variables independientes. Además, es de carácter transversal, debido a que la toma de datos ha sido una única vez en un momento determinado. Finalmente, los datos fueron recogidos de forma cuantitativa, utilizando la técnica de encuestación para la recogida de estos. El diseño que se planteo para esta investigación fue una evaluación diagnóstica sobre las conductas docentes del profesor de educación física.

### 5.2 Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por 42 alumnos de 4º de ESO de un colegio de la ciudad de Córdoba, de ellos 19 son chicos y 23 chicas. Los alumnos estaban distribuidos en las cuatro líneas que tiene el curso. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre 15 y 17 años ( $M=15.36$ ,  $DT=0.57$ ). Todos los grupos recibieron el mismo cuestionario y la misma información, ya que todos los alumnos recibían clase por parte del mismo profesor de EF.

### 5.3 Variables e instrumentos

*Diversión/Aburrimiento:* Se utilizó la versión española del Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI) (Duda, y Nicholls, 1992; Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno y Duda, 1997b), validada en el contexto español y adaptado a la EF por Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, y Pérez-Quero (2012). Esta escala está compuesta por un total de 8 ítems agrupados en 2 factores: 5 ítems miden la satisfacción/diversión (e.g., “Solía encontrar interesante las clases de EF”) y 3 ítems el aburrimiento (e.g., “Deseaba que las clases acabasen pronto”). Los participantes respondieron a la pregunta “¿Cómo te lo has pasado en las clases de EF?”.

*Oposición desafiante:* Las conductas de oposición desafiante se definen por un patrón frecuente que provoca un deterioro clínicamente significativo, de conducta negativa, desafiante o desobediente, que siempre van dirigido a figuras que demuestran autoridad. Para la medición de la oposición desafiante del alumnado se utilizó una escala desarrollada y validada en el ámbito familiar (Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste, y Beyers, 2014; Vansteenkiste y col., 2014) adaptada al contexto de la EF (Haerens y col., 2015). Dicho instrumento está traducido al castellano, siguiendo los procedimientos habituales (Hambleton, 2005). La escala evalúa la oposición del alumnado a las indicaciones o instrucciones marcadas por el docente. Para el presente estudio se modificó el encabezado “Durante las clases de...”, adaptándolo al contenido que nos concierne, la EF. Estaba seguido de los cuatro ítems que componen la escala: “Suelo hacer justo lo contrario de lo que el profesor espera que haga”, “A veces pienso en mis cosas y no hago ningún caso a lo que el profesor me pide que haga”, “Suelo rebelarme contra las indicaciones del profesor” y “No me importa lo que el profesor me pida que haga, prefiero hacerlo a mi manera”.

*Predisposición:* Se utilizó la Physical Education Predisposition Scale (PEPS) (Hilland, Stratton, Vinson, y Fairclough, 2009), con el objetivo de valorar la predisposición hacia la EF a nivel contextual, utilizando para ello una versión traducida y adaptada al castellano siguiendo los procedimientos habituales (Hambleton, 1996; Lynn, 1986). Esta escala está compuesta por un total de 18 ítems de los cuales se han utilizado los referentes a actitud cognitiva (e.g., “las cosas que aprendo en EF me parecen importantes”), y a la actitud afectiva (e.g., “Las cosas que aprendo en EF hacen la asignatura agradable”), Los ítems venían precedidos del encabezado “En la asignatura de Educación Física”.

*Conductas motivacionales docentes:* Para la evaluación de las conductas docentes se utilizó el cuestionario Situations-In-School Questionnaire-Education (SIS), de Aelterman et al.

(2019), que enumera 17 situaciones en las que aplicar distintas conductas motivacionales docentes, que comúnmente ocurren durante la enseñanza en el aula. Para cada situación, se presentan cuatro formas en que un docente podría manejar esa situación. No hay respuestas correctas o incorrectas. Las conductas evaluadas con este instrumento fueron: conductas participativas, adaptativas, de guía, clarificadoras, demandantes, dominadoras, abandonadas y a la espera, que se integran en cuatro estilos docentes: de apoyo a la autonomía, estilo estructurado, estilo controlador y estilo caótico. Este cuestionario fue diseñado en colaboración con expertos de la TAD y adaptado al castellano, usando para cada una de las conductas una escala Likert de 7 puntos que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El cuestionario se adaptó a los alumnos, ya que en un principio, las preguntas estaba destinado a los profesores.

## 5.4 Procedimiento

En el estudio participaron las cuatro clases de 4º de ESO (A-B-C-D), las cuales tenían que contestar a un cuestionario, el cual se les envió por correo electrónico a través del profesor de EF que les impartía clases. El cuestionario estuvo formado por 17 situaciones en las que se pretendía analizar las distintas conductas docentes que están descritas por Aelterman et al. (2018) en el modelo circular.

Antes de pasar el cuestionario a los alumnos, el alumno en prácticas del Máster Universitario de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de EF, le comunicó al docente de Educación Física el propósito de la evaluación diagnóstica y la necesidad de que lo enviase a los alumnos. El cuestionario se le envió a él previamente para que lo analizase por si encontraba algo que no le parecía apropiado, ya que los alumnos de 4º de ESO responderían un cuestionario que evaluaba su acción docente.

Una vez que hubo consenso con el mentor de prácticas y los cuestionarios estuvieron listos para enviarlos a los alumnos, se pasó a la recogida de los datos. Comenzó justo después de las vacaciones de Semana Santa, el profesor de Educación Física del centro envió por correo a todos los alumnos de 4º de ESO el enlace para que pudiesen acceder al cuestionario de Google. Durante el mes de abril y mayo se fueron haciendo distintos recordatorios para que consiguiésemos el mayor número de respuestas posibles, pero como fue una tarea enviada por

el profesor de manera no obligatoria fue más difícil que los alumnos se concienciaran, por lo que al final se obtuvieron un total 42 respuestas.

## 5.5 Análisis estadístico

Lo primero que se debe de realizar en este tipo de estudios es un análisis de fiabilidad para los factores seleccionados, por lo que se realizó el cálculo del Alfa de Cronbach. El siguiente análisis que se realizó fueron los estadísticos descriptivos, es decir la media (M) y la desviación típica (DT) de las variables. En tercer lugar se realizaron las correlaciones entre las ocho variables principales del Situation in School Questionnaire (SIS) entre si, y las correlaciones con el resto de variables del estudio. Para terminar se realizó un análisis de varianza (ANOVA) en función del género, con el objetivo de comparar entre ambos géneros las percepciones de las conductas motivacionales docentes.

## 6. RESULTADOS

De forma previa al análisis de los resultados de la intervención se analizó la consistencia interna de los factores incluidos en el estudio. Para ello, como se puede observar en la Tabla 1, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbach, el cual se considera aceptable cuando es superior a 0.70 (Nunnally, 1979). Todos los factores superiores a .70 fueron incluidos en el estudio. Además, aunque algunas de las variables no superaron dicho umbral todas ellas obtuvieron valores de alfa de Cronbach superiores a .60. Debido a que la consistencia interna de los factores puede verse afectada en factores compuestos por un número de ítems reducido (Hambleton, 2005), e incluso por una muestra pequeña estas variables fueron incluidas también en los análisis posteriores.

**Tabla 1: Análisis de fiabilidad (Alfa de Crombach) de las variables del análisis transversal**

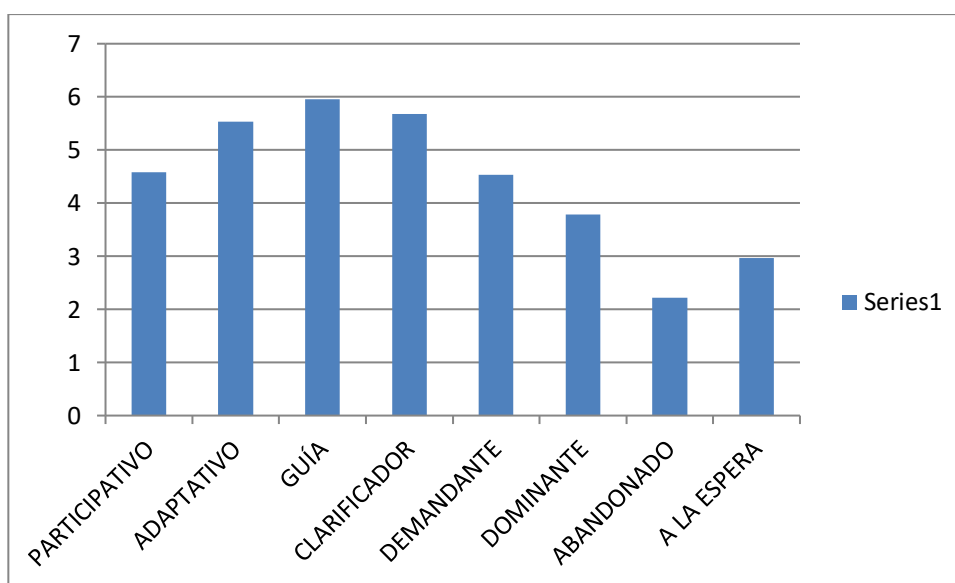
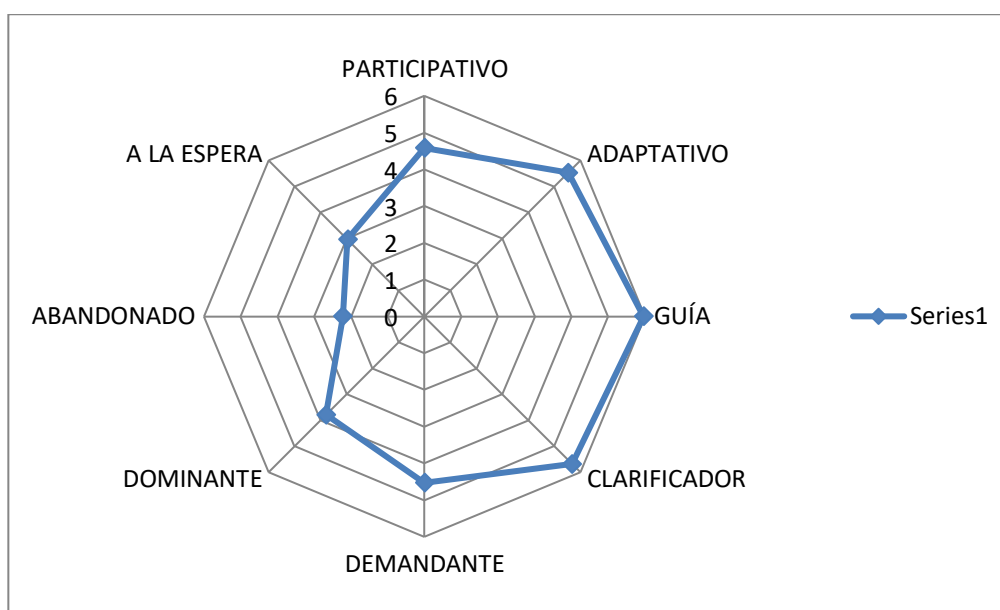
Variables	Alfa de Crombach
Participativo	.661
Adaptativo y empático	.682
Orientador o guía	.700
Clarificador	.692
Demandante	.669
Dominante	.658
Abandonado	.739
A la espera	.714
Estilo de apoyo a la autonomía	.665
Estilo estructurado	.694
Estilo controlador	.659
Estilo caótico	.726
Diversión	.701
Aburrimiento	.726
Oposición desafiante	.725
Predisposición	.707

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos (M y DT) de las variables del estudio. A continuación, estos resultados se van a ir desgranando en otros análisis más específicos.

**Tabla 2: Estadísticos descriptivos de las variables y de la edad y género de la muestra**

Variables	Media	Des. Típica
Edad	15.36	0.57
Participativo	4.58	0.98
Adaptativo y empático	5.53	0.96
Orientador o guía	5.96	1.15
Clarificador	5.68	0.89
Demandante	4.53	0.74
Dominante	3.79	1.06
Abandonado	2.22	0.94
A la espera	2.96	0.96
Estilo de apoyo a la autonomía	5.14	0.86
Estilo estructurado	5.83	0.89
Estilo controlador	4.32	0.76
Estilo caótico	2.44	0.96
Diversión	4.37	0.57
Aburrimiento	1.76	0.75
Oposición desafiante	1.38	0.69
Predisposición	4.16	0.79

Como podemos observar en la tabla 2 del análisis estadístico podemos afirmar que las conductas adaptativas, de guía y clarificadoras son las que los alumnos perciben más altas, obteniendo unos valores de 5.53; 5.96 y 5.68 respectivamente. Las conductas participativas, demandantes y dominantes son percibidas con frecuencia media y las conductas abandonadas y a la espera son las que los alumnos perciben más bajas.



En el gráfico 1 y 2 podemos observar una representación de estas conductas. En la 1, que es gráfico estilo "tela de araña" se puede ver claramente como la línea azul se acerca más a las conductas que los alumnos perciben como consecuencias positivas en la clase de EF. Por el

contrario podemos ver también con la línea azul como se aleja y llega más al centro en las zonas de las conductas que con menos frecuencia perciben los alumnos.

En el gráfico de barras podemos ver una meseta entre las conductas adaptativas, de guía y clarificadora, la cual concuerda con las conductas que más se repiten y un descenso hasta las dos conductas que menos, la abandonada y a la espera.

**Tabla 3: Correlaciones de las ocho conductas docentes motivantes entre sí.**

Variables	Rango	M	Part	Adap	Gui	Clar	Dem	Dom	Aband	A. Esp
1.Participativo	1-7	2.22	1	.584**	.428**	.478**	.218	.296	-.171	.017
2. Adaptativo	1-7	5.53	.584**	1	.825**	.808**	.196	.007	-.649**	-.329*
3. Orientador o guía	1-7	2.96	.428**	.825**	1	.880**	.176	-.087	-.766**	-.467**
4. Clarificador	1-7	5.68	.478**	.808**	.880**	1	.183	-.058	-.692**	-.390*
5.Demandante	1-7	4.53	.218	.196	.176	.183	1	.619**	.140	.273
6. Dominante	1-7	3.79	.296	.007	-.087	-.058	.619**	1	.446**	.511**
7.Abandonado	1-7	5.96	-.171	-.649**	-.766**	-.692**	.140	.446**	1	.715**
8. A la Espera	1-7	4.58	.017	-.329*	-.467**	-.390*	.273	.511**	.715**	1

Note: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$

En la tabla 3 podemos observar como el estilo participativo correlaciona con el estilo adaptativo o empático. La conducta participativa, la cual es la que más favorece el apoyo a la autonomía correlaciona negativamente con la conducta de espera. También correlaciona positiva y significativamente con las conductas de guía y clarificadoras, que aunque no son adyacente a la participativa, los estilos a los que pertenecen si lo son. Podemos observar como la conducta adaptativa correlaciona negativamente con la conducta abandonada, ya que no son adyacentes, ya que desde el punto de vista teórico no debe haber correlación. Pero si correlaciona positivamente con las conductas de guía y clarificadoras, las cuales son adyacentes.

Las conductas que son más exigentes o controladoras por parte del docente son la demandante y la dominante, y podemos comprobar cómo correlacionan positivamente entre ellas ya que forman parte del estilo controlador. Pasando a conductas más caóticas, las situaciones en las que los alumnos perciben que el profesor está a la espera correlacionan

positivamente con las conductas abandonadas, resultado dentro de lo normal ya que pertenecen ambas al estilo caótico. Pero también correlaciona con la conducta dominante que aunque no son conductas adyacentes los estilos si los son. En definitiva podemos afirmar que los resultados que hemos obtenido concuerdan con la teoría del modelo circunflejo descrito por Aelterman (2020).

En la tabla 4 se presentan las correlaciones de los cuatro estilos docentes descritos por el modelo circunflejo, en este caso podemos ver como los estilos de apoyo a la autonomía y el estilo estructurado correlacionan positivamente entre ellos. Son dos estilos que permiten el desarrollo del alumno de manera más autónoma, y según Aelterman (2020), los estilos adyacentes correlacionan entre si aunque el estilo estructurado sea más restrictivo se complementan entre ellos. En cuanto al estilo controlador y caótico que son los dos estilos que más se alejan del apoyo a la autonomía, existe correlación entre ellas debido la teoría del modelo circunflejo ya que son estilos adyacentes, pero lo que no se demuestra es que sean resultados significativos como los comentados ya que no porque los profesores que no tengan el control de la clase y predomine un ambiente caótico, sea porque el profesor utiliza estilos controladores. Pero si que los alumnos pueden percibir esta relación entre los estilos debido a que al querer tener el control de la clase hay veces que lo planteado no se desarrolla de la manera que se tenía planteada y si el profesor no es capaz de rectificar a tiempo y plantear variantes a las actividades puede reinar el caos en momentos determinados.

Por el contrario, los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado correlacionan negativamente con el estilo caótico, estos resultados vienen a reafirmar la teoría del modelo circunflejo ya que al ser estilos opuestos en el modelo la correlación es negativa, cuando unos suben los otros bajan.



**Tabla 4: Correlaciones de los cuatro estilos docentes en los que se basa el modelo circular.**

Estilos docentes	Rango	M	Autonomía	Estructurado	Control	Caótico
1. Apoyo a la autonomía	1-7	5.14	1	.770**	.216	-.437**
2. Estructurado	1-7	5.83	.770**	1	.096	-.699**
3. Controlador	1-7	4.32	.216	.096	1	.342*
4. Caótico	1-7	2.44	-.437**	-.699**	.342*	1

Note: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$

En la tabla 5 podemos observar las variables de estudio referidas a la diversión, el aburrimiento, la oposición desafiante y la predisposición de los alumnos hacia la EF como se relacionan con todas las variables anteriores del modelo circunflejo, pudiendo afirmar que:

- La variable *diversión* correlaciona positivamente con las conductas adaptativas, de guía y clarificadoras, esto es más o menos esperado ya que concuerda con la lógica del modelo circunflejo y la TAD. Es por esto que también encontramos una correlación positiva con los estilos de apoyo a la autonomía y el estructurado. En cambio la variables *diversión* correlaciona negativamente con la conducta abandonada y a la espera, por lo que también lo hace con el estilo caótico.

- La variable *aburrimiento*, correlaciona negativamente con las conductas docentes que van a favorecer el apoyo a la autonomía como son la participativa y la adaptativa, y con las del estilo estructurado que son la de guía y la clarificadora. Por lo que también va a hacerlo con los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado. Opuestamente correlaciona de manera positiva con las conductas abandonada y a la espera, y con el estilo caótico ya que es el que engloba a las dos conductas anteriores.

- La *oposición desafiante* es una variable que correlaciona negativamente con todas las conductas docentes del estilo de apoyo a la autonomía y del estilo estructurado, es decir con el estilo participativo, adaptativo, de guía y clarificador. Mientras que correlaciona positivamente con todas las conductas de los estilos controlador y caótico, es decir el estilo demandante, dominante, abandonado y a la espera.

- La *predisposición* o las ganas que tienen los alumnos de seguir practicando EF se correlaciona de manera positiva con los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado, aunque esta vez son las conductas participativas y adaptativas las que tienen niveles más altos. En cambio la correlación es negativa con las conductas abandonadas y a la espera y por ende el

estilo caótico, por lo que podemos decir que estos resultados están en sintonía con los numerosos estudios realizados.

**Tabla 5: Correlaciones de las cuatro variables de estudio con las ocho conductas docentes motivantes y los cuatro estilos docentes**

Variables Estudio	Rango	M	Part	Adap	Gui	Clar	De m	Do m	Aband	A. Esp	Aut	Estruct	Control	Caos
1.Diversión	0-5	4.37	.277	.495**	.535**	.458**	.259	.068	-.407**	-.185	.454**	.515**	.207	-.357*
2.Aburrimiento	0-5	1.76	-.076	-.340*	-.437**	-.274	.055	.151	.508**	.362*	-.260	-.374*	.101	.492**
3.Op. Desafiante	0-5	1.38	-.089	-.455**	-.585**	-.461**	.068	.249	.676**	.450**	-.341*	-.545**	.149	.643**
4.Predisposición	0-5	4.16	.323*	.536**	.501**	.373*	.081	.081	-.391*	-.348*	.502**	.456**	.089	-.403**

Note: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$

En la tabla 6 hemos realizado un análisis de varianza en el que por género, se exploran las diferencias en la percepción de las distintas conductas docentes y los estilos. En lo referente a las conductas docentes podemos observar que es en las chicas donde se producen puntuaciones significativamente superiores en las conductas de apoyo a la autonomía y en las del estilo estructurado. Esto está en oposición a lo que generalmente se observa en otros estudios que afirman que son los chicos los que sienten un apoyo mayor por parte del profesor en este tipo de conductas

En lo referente a los cuatro estilos docentes encontramos una puntuación significativamente superior en el estilo de apoyo a la autonomía por parte de las chicas. Igualmente las chicas dan una puntuación mayor que los chicos en el estilo estructurado, mientras que en los estilos controlador y caótico no se encuentran diferencias de puntuación significativas en función del género.

Con respecto a las variables de estudio de la diversión, el aburrimiento, la oposición desafiante y la predisposición, no encontramos diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en función del género. Siendo las variables de diversión y predisposición mejor valoradas que las de aburrimiento y oposición desafiante.

**Tabla 6: Análisis de varianza (ANOVA) de las ocho conductas docentes, los cuatro estilos y las cuatro variables en función del sexo del alumnado.**

Variables		M		Des. Típica	F	Sig.
1.	Participativo	Chicos	4.59	0.91	0.001	.97
		Chicas	4.58	1.01		
2.	Adaptativo empático y	Chicos	5.19	1.04	4.77	.03
		Chicas	5.82	0.81		
3.	Orientador guía o	Chicos	5.62	1.12	5.01	.03
		Chicas	6.25	0.65		
4.	Clarificador	Chicos	5.44	1.03	2.74	.10
		Chicas	5.89	0.72		
5.	Demandante	Chicos	4.45	0.71	0.42	.51
		Chicas	4.60	0.78		
6.	Dominante	Chicos	4.08	0.94	2.63	.11
		Chicas	3.55	1.12		
7.	Abandonado	Chicos	2.64	1.16	7.19	.01
		Chicas	1.88	0.64		
8.	A la espera	Chicos	3.14	1.15	0.88	.35
		Chicas	2.80	1.16		
9.	Apoyo a la autonomía	Chicos	4.94	0.91	1.90	.17
		Chicas	5.31	0.80		
10.	Estructurado	Chicos	5.53	1.07	4.13	.04
		Chicas	6.08	0.64		
11.	Controlador	Chicos	4.34	0.70	0.03	.84
		Chicas	4.29	0.82		
12.	Caótico	Chicos	2.79	1.12	4.96	.03
		Chicas	2.15	0.71		
13.	Diversión	Chicos	4.30	0.70	0.54	.46
		Chicas	4.43	0.44		
14.	Aburrimiento	Chicos	1.81	0.84	0.13	.71
		Chicas	1.72	0.69		
15.	Oposición Des	Chicos	1.50	0.72	1.04	.31
		Chicas	1.28	0.66		
16.	Predisposición	Chicos	4.23	0.88	0.26	.60
		Chicas	4.10	0.72		

## 7. DISCUSIÓN

Lo primero con lo que debemos empezar es dejar claro que al ser un trabajo basado en constructos docentes nuevos y no haber estudios ni resultados en los que puede basarse no se ha podido hipotetizar, por lo que se han planteado una serie de objetivos a analizar, cómo es describir el perfil del docente, evaluar relaciones de las conductas con consecuencias en las clases de EF y evaluar las posibles diferencias en función del género.

El primer objetivo propuesto es analizar el perfil del docente, para ello nos vamos a basar en el modelo circunflejo descrito por Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert, & Vansteenkiste (2020) donde se expone la idea de los cuatro estilos docentes yendo del que permite más el apoyo a la autonomía hasta el estilo más caótico y sin control. Podríamos decir según los resultados analizados previamente, que nos encontramos con un docente que es partidario de ese apoyo a la autonomía pero con algunas reservas. Es decir, que se observa el uso de conductas más exigentes tal vez para, para conseguir el control de la clase o que los alumnos no puedan sentir posibles conductas de abandono por un uso excesivo de este tipo de estilos y conductas que desarrollan las NPB, si los alumnos no tienen una experiencia de cursos anteriores en el trabajo de los estilos más autónomos.

Es posible que el profesor utilice estilos más controladores en actividades que él crea que utilizándolos va a conseguir que sus alumnos den lo mejor de ellos mismos y les sirva como crecimiento personal (Morbée, Vansteenkiste, Aelterman, and Haerens; 2020). Pero esto es peligroso ya que a largo plazo este tipo de conductas pueden derivar en frustración ya que no por utilizar este tipo de conductas se va a conseguir que al final el alumno consiga el objetivo.

Aunque también se ha explorado la posibilidad de que muchas veces los docentes no sean capaces de aplicar conductas diferentes a las de presión o de control por su misma frustración de las NPB (Morbée et al. 2020) o que no sean capaces de lidiar con las presiones encontradas durante las clases de EF. O que los propios profesores al igual que los entrenadores de deportes de equipo, experimenten presión externa al saber que tienen la tarea de guiar a sus alumnos en la práctica (Karabatsos, Malousaris y Apostolidis, 2006).

Por tanto, un profesor de EF que se centre más en el proceso de enseñanza que en los resultados, que fomente la superación personal y que tenga en cuenta el esfuerzo realizado por el alumnado, tendrá más posibilidades de conseguir una motivación más autodeterminada en

sus alumnos con todos los beneficios que eso conlleva (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2013).

En definitiva tenemos a un profesor que aplica en sus clases actividades que permiten la satisfacción de las NPB utilizando conductas motivantes y empáticas, pero que a la vez es exigente con los alumnos, consiguiendo que el grupo se divierta en las clases de EF, lo cual va a favorecer a la motivación y que la predisposición hacia la materia sea también elevada tanto en chicos como en chicas.

El segundo objetivo fue analizar las relaciones que hay entre las conductas docentes motivantes con las consecuencias que producen.

Para hablar de la motivación de los alumnos en este estudio, es muy importante tener en cuenta las conductas docentes que van a favorecer esa motivación ya que unos estarán englobados dentro de los estilos que mejoran el apoyo a la autonomía, o las conductas que van a hacer que esa motivación disminuya (Vermote, Aelterman, Beyers, Aper, Buysschaert, & Vansteenkiste (2020), si están más encuadradas en los estilos más caóticos. Los resultados revelaron que existían correlaciones positivas y significativas entre las conductas motivantes que favorecen la motivación (Delrue et al. 2019), viendo como las conductas y estilos adyacentes correlacionan entre sí. Por tanto, un profesor de EF que se centre más en el proceso de enseñanza que en los resultados, que fomente la superación personal y que tenga en cuenta el esfuerzo realizado por el alumnado, tendrá más posibilidades de conseguir una motivación más autodeterminada en sus alumnos con todos los beneficios que eso conlleva (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2013).

Los efectos de las conductas motivacionales docentes sobre la diversión, el aburrimiento la oposición desafiante y la predisposición reflejan que las conductas participativas y adaptativas no generan frustración de autonomía ni competencia ya que tienen una correlación positiva con la predisposición y la diversión. De la misma forma, las conductas orientadoras y clarificadoras no originan aburrimiento .

Por otra parte, las conductas de abandono frustran las NPB y producen que los alumnos y alumnas se aburran y en mayor medida tengan unas actitudes de oposición hacia lo que se les manda. Las conductas "a la espera" van de la mano en este sentido generando sensación de aburrimiento en nuestros alumnos. Estos resultados van en línea con los obtenidos en otros artículos como el estudio de Aelterman et al., (2018) donde se establecieron que las conductas

dominadoras, de abandono y a la espera frustraban las NPB, al contrario de las conductas orientadoras y clarificadoras.

El estudio de Abós, Sevíl, Sanz, Aibar, y García-González (2016) encontraron que la hipótesis "la satisfacción de la autonomía se relacionaría negativamente con la oposición desafiante" se cumplía parcialmente, debido a que no se halló una predicción negativa significativa de la satisfacción de la autonomía sobre la oposición desafiante. Esto va en contra de los resultados obtenidos ya que las conductas adaptativas, clarificadoras y de guía correlacionan negativamente con la oposición desafiante, mientras que las conductas abandonadas y a la espera lo hacen positivamente. Así que podemos afirmar que en esta clase el apoyo a la autonomía tiene un efecto positivo en esta variable.

Podemos afirmar que los estilos docentes basados en conductas controladoras no favorecen a la satisfacción de las NPB, según los resultados de Morbée, Aelterman y Haerens (2020), sobre como los entrenadores aplican conductas controladoras en contexto competitivo de la alto rendimiento se encuentran con valores que muestran que los deportistas se sienten con ansiedad por este tipo de conductas de los entrenadores, los adolescentes que nos encontramos en la etapa secundaria lo que menos necesitan son conductas controladoras por parte de sus profesores para evitar consecuencias desadaptativas.

Es verdad que en los resultados podemos observar que las conductas dominante y demandante, son usadas por este docente pero los alumnos las perciben acompañadas de otras conductas que favorecen el apoyo a la autonomía, por lo que se podría decir que se encuentran en equilibrio. Es importante corroborar la teoría establecida por el modelo circular que determina que las ocho conductas docentes se relacionan positiva o negativamente en función de la posición en la que se encuentran en el círculo. El modelo circular establece que las conductas que se encuentran próximas en la representación circular correlacionan de manera positiva, lo que implicaría que es posible que unas conductas deriven en las próximas. Por su parte, las conductas denominadas como positivas como son las participativas, adaptativas orientadoras y clarificadoras también correlacionan de manera positiva. Del mismo modo, las conductas que aparecen enfrentadas correlacionarán de manera negativa, debido a que son conductas antagonistas (Aelterman et al., 2018; Delrue et al., 2019; Vermote et al., 2020)

El tercer objetivo planteado para el trabajo propone analizar si el género tendrá una influencia significativa sobre las variables motivacionales descritas en el modelo circunflejo en las clases de EF. En este tercer análisis, a pesar de que la literatura científica indica en varios estudios las posibles diferencias por género, donde los chicos obtienen mayores niveles de

actitud positiva, motivación, percepción de competencia y predisposición hacia la EF (Carroll y Loumidis, 2001; Chung y Phillips, 2002; Stelzer et al., 2004; Trost et al., 1997), en nuestro estudio encontramos que son las chicas las que perciben mejores conductas docentes de guía y los estilos de apoyo a la autonomía y estructurado. Por el contrario y en oposición los estudios antes señalados, son los chicos los que perciben mas conductas dominantes mientras que en las demás variables non se encuentran diferencias significativas.

Otro dato interesante que nos muestra este estudio es que en la variable predisposición hacia la EF, no hay diferencias significativas entre chicos y chicas, por lo que podemos asumir que ambos grupos están motivados en la asignatura de EF volviendo a estar en oposición al estudio desarrollado por los diferentes autores (Carroll y Loumidis, 2001; Chung y Phillips, 2002; Stelzer et al., 2004; Trost et al., 1997), pues ellos encontraron que a nivel contextual de la EF, los chicos obtenían una predisposición mayor hacia la asignatura que las chicas, mientras que a través de este estudio, se ha encontrado que a nivel contextual, esta afirmación no se cumple. Puede ser debido a que las chicas, al percibir de manera más positiva estilos que favorecen el apoyo a la autonomía, esta predisposición puede verse mejorada en función de la implicación del profesor, tratando de conseguir que todos los alumnos vivencien situaciones de aprendizaje que les sean significativas y les permitan desarrollarse consigo mismos y con el grupo que les rodea. Si el docente evaluado no realizase un mayor apoyo a través de conductas participativas y orientadoras, las chicas posiblemente no tendrían una predisposición al mismo nivel que los chicos. Además, entran en juego diferentes factores como los contenidos ya que habrá algunos que gusten más a los chicos y otros más a las chicas o que esa variable no tenga nada que ver ya que si por parte del profesor no se fomentan desigualdades se pueden conseguir resultados de este tipo.

Esto puede ser debido a que las chicas al verse apoyadas en gran medida por su profesor de EF, que es su gran valedor dentro la clase, hace que ellas vean contenidos atractivos donde normalmente al utilizar estilos y conductas más controladores no lo harían, como Murillo, Julián, García-González, Albarca-Sos, y Zaragoza (2014) afirman que es el profesor y su habilidad para poder motivar a las alumnas lo que hace que se obtenga este resultado.

Para finalizar podemos afirmar que los estilos docentes basados en conductas controladoras no favorecen a la satisfacción de las NPB, según los resultados de Morbée, Aelterman y Haerens (2020). Es verdad que en los resultados podemos observar que las conductas dominante y demandante, son usadas por este docente pero los alumnos las perciben

acompañadas de otras conductas que favorecen el apoyo a la autonomía, por lo que se podría decir que se encuentran en equilibrio.

Por todo lo anterior podemos afirmar que las conductas docentes van a ser un elemento muy importante así como su relación circular a lo largo de los estilos para conseguir primero la motivación más intrínseca del alumno, una percepción de competencia acorde con las cualidades de cada uno en diferentes situaciones o lo más revelador hasta ahora que entre chicos y chicas no tiene por qué haber diferencias en cuanto a la predisposición hacia la EF. Si estamos motivados los propios profesores a ofrecer un camino de superación personal y grupal, ese sentimiento es más satisfactorio que potenciar el ego a costa de los demás.

## **8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS**

Este estudio cuenta con diferentes elementos que podrían fortalecer las posturas defendidas, pero hay que ser honestos y exponer las dificultades que se pueden presentar a la hora de interpretar los datos.

En primer lugar, una de las limitaciones más importantes es que el cuestionario está en proceso de validación y parece que en el grupo estudiado no ha obtenido una fiabilidad total. Es por esto que no hay resultados que avalen de forma firme los resultados que hemos obtenido. Al ser de los pocos estudios que se han realizado utilizando en las variables de estudio las conductas docentes descritas en el modelo circunflejo, es necesario profundizar en los trabajos de validación al contexto de la Educación Física en España.

En segundo lugar otra de las limitaciones del estudio es la propia recogida de datos en la dimensión cuantitativa, ya que al terminar el período de toma de datos solo conseguimos recoger 42 respuestas. Son datos suficientes para poder analizar, aunque es verdad que con más respuestas la fiabilidad y validez del estudio podría haber sido mayor.

En tercer lugar, no haber podido hacer dos mediciones después de implantar una UD por parte del alumno en prácticas del Máster, ya que hubiese sido interesante ver como los alumnos percibían las conductas de su profesor principal de EF. Así se podría haber realizado una comparativa pre y post test, para así poder analizar el perfil del docente de una manera que se acerque más a la realidad.

Respecto a las prospectivas, en investigaciones futuras donde el eje principal sea el análisis de las conductas docentes motivantes descritas por el modelo circunflejo, sería interesante indagar en cómo pueden influir en la percepción de chicos y chicas. Son llamativos



los datos que hemos obtenido ya que algunos de ellos no siguen la línea de otras investigaciones van en las que se afirma que los chicos perciben en las clases de EF más conductas motivantes por parte del profesor de manera más significativa que las chicas.

Pero para ello los docentes que estén acostumbrados a utilizar estilos más controladores o que simplemente no se quieren complicar, deberían de intentar introducirse o ir cambiando pequeños aspectos, de menos a más, para poder transitar de esos estilos a los que permiten el apoyo a la autonomía. Los cambios que se pueden conseguir a la larga facilitarían la docencia y permitiría que los alumnos tuviesen una predisposición diferente.

De igual forma, se podrían trasladar estas ideas a otras áreas de la educación, lo que facilitaría una conexión entre asignaturas y haría la docencia más interdisciplinar por lo que mejoraría la calidad de la misma acercándonos a un amplio desarrollo del alumnado.

## **9. APLICACIONES PRÁCTICAS**

Tras haber realizado esta investigación sobre conductas docentes motivantes en la asignatura de EF y con los conocimientos que se han adquirido a lo largo del curso 2019/2020 realizando el Máster, podemos ofrecer una serie de posibles aplicaciones docentes a la clase de EF.

Lo primero que se debería de hacer antes de realizar una programación es preguntar a los alumnos, antes de que acabe el curso, cuáles son los deportes o actividades que les gustaría realizar el curso siguiente. Una vez que se ha llegado a un consenso grupal, el profesor va a hacer una selección entre lo que quiere la clase y lo que él tenía planteado. De esta manera vamos a conseguir atender a los gustos de todos los alumnos en la medida de lo posible, ya que siempre va a haber alumnos que prefieran más un tipo de actividades que otras. Esto responde a una conducta motivante hacia los alumnos, ya que si un docente es participativo y muestra interés por ellos, se conseguirá que los alumnos participen también en todos los niveles dentro de la clase e incluso en la programación de los contenidos.

Una vez que tenemos todo programado es cuando debemos de empezar a utilizar diferentes conductas que vayan encaminadas hacia el estilo del apoyo a la autonomía. No creo que sea bueno ni para el docente ni para el alumnado introducir estos estilos de golpe, ya que podría pasar que el docente perdiese el control de la clase y los alumnos pudiesen interpretar lo que en un momento eran conductas encaminadas para satisfacer las NPB, en conductas abandonadas o a la espera.

Una vez que vamos teniendo el control de las conductas docentes es interesante que todo se complemente con la aplicación de modelos pedagógicos como el modelo de Educación Deportiva (Sport Education) y el modelo TGFU. Estos modelos son una herramienta muy útil para favorecer las variables motivacionales de la TAD, ya que la estructura que se propone, el formato que presenta o las características intrínsecas de estos dos modelos nos ayudan a que las conductas de apoyo a la autonomía se vean mayormente reforzadas ya que se permite la autonomía de los alumnos por ejemplo para preparar actividades o siendo el profesor una especie de guía que hace reflexionar sobre algún elemento que los alumnos no controlan en vez de dar una solución inmediata.

Como propuesta final, se podría realizar una encuestación anual o semestral para ver si los alumnos están percibiendo este tipo de conductas por parte del profesor, y analizar como los chicos y las chicas perciben nuestra actuación, para que poco a poco vayamos mejorando nuestra intervención docente en el área de EF.

## 10. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados y reflexionar acerca de por qué se han dado los mismos, se pueden extraer una serie de conclusiones.

La utilización por parte del docente de EF de conductas que favorezcan el desarrollo de las NPB van a hacer que los alumnos perciban una mayor y mejor motivación, así como una predisposición hacia la asignatura cada vez mayor. En algún momento determinado y de forma muy puntual se podría utilizar algunas conductas más controladoras como la demandante, aunque hay que tener mucho cuidado porque a largo plazo pueden generar frustración.

En cuanto a los resultados obtenidos por género, el presente estudio evidencia que no siempre se cumple la teoría de que son los chicos los que perciben las conductas docentes motivantes de manera más significativa en las clases de EF. Ya que si el profesor se esfuerza en incrementar el apoyo a las NPB en las chicas, se generarán consecuencias positivas en su motivación y predisposición.

En definitiva, la teoría del modelo circular y la aplicación de las conductas docentes motivacionales y su aplicación de manera correcta puede favorecer enormemente la satisfacción

de las NPB, por lo que muchos docentes deberían comenzar a aplicarlas. Además tiene la característica positiva de que fomenta la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, característica muy importante para que todos se sientan una participación activa logrando implicarse en las sesiones propuestas, aumentando la motivación por la práctica de AF, ya sea grupal o individual, e incluso poder extrapolarlo fuera del centro educativo.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & MartínezMolina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents. In *Fourth European Conference of Psychological Assessment. Lisboa, Portugal*.
- Bandura, A. (1997). La auto-eficacia: El ejercicio del control. *Nueva York: WH Freeman*.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review*, 7(1), 24-43.
- Catalán, Á. A. (2014). Cambios en la predisposición hacia la educación física a nivel contextual tras la aplicación de estrategias didácticas motivacionales.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.
- Cheon, S. H.; Reeve, J.; Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>.

- Chung, M., & Phillips, D. A. (2002). The relationship between attitude toward PE and leisure-time exercise in high school students. *Physical Educator*, 59, 126–134.
- Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter?. *Motivation and Emotion*, 39(1), 11-24.
- de Charms, R. (1968). Personal causation. New York: Academic Press. 76 January 2000 • *American Psychologist*.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of personality and social psychology*, 40(1), 1.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 38, 237-288
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., y Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 110-126.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International journal of sport psychology*.
- Frodi, A., Grolnick, W., & Bridges, L. (1985). Maternal correlates of stability and change in infant-mother attachment. *Infant Mental Health Journal*, 6(2), 60-67.
- García Calvo, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García-González, L., Abós, Á., Sevil-Serrano, J. (2020). *Acción docente en Educación Física y Actividades Físico Deportivas: Teoría basada en evidencias científicas*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- González-Cutre, D.; Ferriz, R.; Beltrán-Carrillo, V. J.; Andrés-Fabra, J. A.; MonteroCarretero, C.; Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for

participation in physical activity: a study based on the transcontextual model of motivation. *Educational Psychology*, 34, 1-18.  
<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2013.817325>

- Haerens, L.; Aelterman, N.; Vansteenkiste, M.; Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Haerens, L.; Kirk, D.; Cardon, G.; De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16, 117-139.
- Handke, L., & Barthauer, L. (2019). Heider (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. In *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (pp. 259-262). Springer VS, Wiesbaden.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Hilland, T. A., Stratton, G., Vinson, D., & Fairclough, S. (2009). The physical education predisposition scale: Preliminary development and validation. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1555-1563.
- Johnson, F. A. (1993). Dependency and Japanese socialization. New York: NYU Press.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior* (pp. 1-53). Oxford: Blackwell publishers
- Karabatsos, G., Malousaris, G., & Apostolidis, N. (2006). Evaluation and comparison of 543 burnout levels in basketball, volleyball and track and field coaches. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 13.
- Katz, I., & Shahar, B. H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la

- intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Morbée, S., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2020). Why Do Sport Coaches Adopt a Controlling Coaching Style? The Role of an Evaluative Context and Psychological Need Frustration. *The Sport Psychologist*, 1(aop), 1-10.
- Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 213-222.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Cervelló, E., & Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 95, 38-43.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 6(2).
- Moreno-Murcia, J. A.; Conde, C., & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem*, 40, 18-27.
- Morgan, K., Sproule, J., Weigand, D., & Carpenter, P. (2005). Development of a computerbased measure of teacher behaviours related to motivational climate in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy Journal*, 10(1), 113-35.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710. doi: 10.1037/a0036006
- Reeve, J.; Vansteenkiste, M.; Assor, A.; Ahmad, I.; Cheon, S. H.; Jang, H.;...Wang, C. K. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1521/jscp.1988.6.3-4.293>
- Reis, H. T. (1994). Domains of experience: Investigating relationship processes from three perspectives. In R. Erber & R. Gilmour (Eds.), *Theoretical frome works for personal relationships* (pp. 87-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rocchi, M., & Pelletier, L. G. (2017). The Antecedents of Coaches' Interpersonal Behaviors: The Role of the Coaching Context, Coaches' Psychological Needs, and Coaches' 582 Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39, 366-378. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0267>

- Rocchi, M. A., Pelletier, L. G., & Couture, A. L. (2013). Determinants of coach motivation and autonomy supportive coaching behaviours. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 852-859. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.07.002>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and psychopathology*, 9(4), 701-728.
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness. San Francisco: Freeman.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: The coaching environment and coach psychological well-being and ill-being. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 481-502. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.4.481>
- Stelzer, J., Ernest, J. M., Fenster, M. J., & Langford, G. (2004). Attitudes toward physical education: A study of high school students from four countries – Austria, Czech Republic, England, and USA. *College Student Journal*, 38, 171– 179.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Saunders, R., Ward, D. S., Dowda, M., & Felton, G. (1997). A prospective study of the determinants of physical activity in rural fifth- grade children. *Preventive Medicine*, 26, 257–263.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the multidimensional sportspersonship orientations scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. *Advances in motivation in sport and exercise*, 2, 263-319.
- Van Der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Mabbe, E., Dieleman, L., Mouratidis, A., Campbell, R., & Vansteenkiste, M. (2019). From daily need experiences to autonomy-supportive and psychologically controlling parenting via psychological availability and stress. *Parenting*, 19(3), 177-202.
- Van Petegem, S.; Vansteenkiste, M.; Soenens, B.; Beyers, W., & Aelterman, N. (2015). Examining the longitudinal association between oppositional defiance and autonomy in adolescence. *Developmental Psychology*, 51(1), 67. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038374>

- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270-294.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). Foundations of sport and exercise psychology. Champaign, IL: *Human Kinetics*.
- White, R. W. (1963). Egoandrealty in psychoanalytic theory. New York: *International Universities Press*.